

## 観察から記述へ

### 「書く力」育成プログラムの開発

山田 陽平、丹羽 誠次郎

相原 英孝、高橋 知子、龍田 建次、土平 健雄、西原 麻里、森山 三千江  
愛知学泉大学

## From observation to description

### The program for developing writing skill

Yohei Yamada、Seijiro Niwa、Hidetaka Aihara、Tomoko Takahashi、Keiji Tatsuda  
Takeo Tsuchihira、Mari Nishihara、Michie Moriyama

キーワード：レポートライティング Report Writing、相互レビュー Peer Review、初年次教育 First-Year Experience

## 1. 序論 考えて書く力の育成

多くの大学では、教育課程における学修の集大成として、卒業論文を課している。ところが、この卒業論文をまともに書くことのできない大学生が多数いる。

この「まともに書けない」には二重の意味が含まれている。一つは文字どおり、まとまった分量の文章を書けないというものである。論文は論理的に記述されていることが重視されるわけだが、文章量が多くなってくると、論理が破綻する、部分と全体、文脈の前後が整合しないなどの問題が頻繁に起こる（短ければ書くことができるのかということでもない）。更には不明確な主述関係、不適切な助詞や接続詞の選択によって日本語として適当でない文章表現をしてしまう。

二つ目には、「考えて」書くことができないということである。卒業論文以前の段階で、例えばレポートのテーマが与えられているにもかかわらず、「何を書いたらいいかわからない」「何を主張すればいいかわからない」といった、書く以前に「考える」ことができないという問題がそこには存在する。

「大学における教育内容等の改革状況について」（文部科学省高等教育局、2016）<sup>1)</sup>によれば、平成26年度に「初年次教育の具体的内容」として最も盛

んに行われたのは「レポート・論文の書き方などの文章作法を身につけるためのプログラム」（86.2%）であり、続いて「プレゼンテーションやディスカッション等の口頭発表の技法を身に付けるためのプログラム」（79.8%）、「論理的思考や問題発見・解決能力の向上のためのプログラム」（63.1%）であった。

これらのうち、前者二つは出力のスキル育成であるのに対して、後者は出力前の段階での思考方法の育成である。しかし、これらは独立したスキルというよりは相互作用（ないしは循環）して発揮されるものといえる。つまり、ある事柄について「書く」場合、何を、どのように書くかを先に「考え」なければならない。そして「書いて」いるうちに辻褄が合わなくなったり、論理的でなくなったりして「考え」直し、「書き」直すことになる。

「書く（出力）」能力と「考える（思考）」能力のいずれか一方が不足しても、全体として機能せず、結果として良いレポートや論文を書くことはできない。換言すれば、レポートや論文を書く力を育成するためには、「書く」と「考える」ことをともに意識した教育が必要であるといえる。また、それら「書く」と「考える」ことをその後も継続して発揮できる「力」とするには、教員から学生への単なる指導に終わるものではなく、学生自身が考えを調整できるメタ認知の育成も視野に入れた教育を行う

必要がある。

井上（2008）<sup>2)</sup>では、全国の大学における「書く力」の育成プログラムがまとめられている。それら多数の事例の中で、今回、我々は青山学院大学のレポートライティング教育の実践に注目した（鈴木編、2009）<sup>3)</sup>。

そこでは、Toulmin の論証スキルの指導、学生同士の相互レビュー、ジグソー法等の協調学習による問題発見の支援、ブログの利用による問題の振り返り支援、図書館の利用による文献調査力の向上といった多様な実践が報告されている。そこに共通しているのは、「何を」書くかという問題発見、問題設定の力を向上させようとしていることと、さまざまな他者とふれあうことを通して、分散された情報を自分で統合していく「学びあい」活動を重視していることである。前者はすでに述べているように書く前に必要な「考える力」である。後者は、近年のアクティブ・ラーニングブームで注目されている「協調学習」である。協調学習の理論的な考え方や方法論については、三宅・東京大学 CoREF・河合塾（2016）<sup>4)</sup>を参照されたいが、大事なことは、学習を「自分で自分の経験を一般化して知識を作る個人的な過程としてだけみるのではなく、人に助けってもらったり他人と共同して考えたりして知識を構築する社会的な過程」でもあると考えることにある（三宅・白水、2003）<sup>5)</sup>。学生同士による協調学習の利点としては、1）さまざまな情報が得られるので多面的に「考える」ことができるようになる、2）協調するということが自分ができるようになる。すなわち、他者から情報を引き出したり、他者に情報を提供したりすることを経験することで、後々の自分の学修環境を良いものにできる力を高めることができる点にある。

以上を前提としつつ、本実践では、青山学院大学の実践（鈴木編、2009）と同様に、共同的な学修環境で学生に考えてから書き、書いたものを批判し、再考してから書き直すという行為を繰り返させることで、学生のレポートの質、そして井上（2008）のいう「書く力」を向上させることを目的とした。

## 2. 授業の改善とデザイン

本実践は、2016 年度後期に愛知学泉大学家政学部家政学専攻 1 年次の専門科目「キャリア形成Ⅱ」の一部を使って実施した。

「キャリア形成Ⅱ」はこの時点で開講 4 年目であり、学修目標は「生きていくために必要な衣・食・住（家政学）を基本として、これからの人生を明るく輝かせるための知恵を身に付けること」であり、そのために「見る」「聴く」「話す」「書く」といった基本的スキルの育成に取り組んでいた。科目のすべてがライティング教育に充てられているわけではなかったため、今回はシラバスにおける「書く」要素に相当する 5 週の授業時間の内、4 週半の時間を使用した。

ライティング指導に関して、これまでの授業デザインは、前期「キャリア形成Ⅰ」で行われるライティング指導が「文章の要旨をとること」「1 分間スピーチの原稿を書くこと」を通して文章の流れを意識させるものであり、課題毎に文字数を増やしていく形で「キャリア形成Ⅱ」に繋げられていた。

前年（2015 年）度の「キャリア形成Ⅱ」までは、全 15 週の授業のうち

- ・第 7 週「大学祭の報告書作成」
- ・第 9 週「先輩のイベント参加の報告書作成」
- ・第 10 週～第 12 週「作文の技法」

で文章の形式について指導していた。このデザインによる学修が、学生に対してどの程度の効果をもたらしたかは、測定していないため確実ではないが、その後のレポートや卒業論文の質向上につながっていなかった。

そこで我々はまず、前年度までのデザインに対して見直しを行った。その際のポイントは二つであった。

一つは、「作文の技法」という井上（2008）の言葉でいう「形式技術重視訓練」をやめ、「文章表現教育」に変えることであった。その後に課される授業のレポートや卒業論文では、形式通りに書いてあることは前提としながらも、「何を書くのか」「なぜそれなのか」「その問題にはどういう背景があるか」「自分の考えと文献の考えの違いは何か」など「考えて書く」ことが要求されるため、文章の形式的な書き方を学んだだけでは対応できないわけである。そのため、「形式」ではなく何をどう書くかという「思考」の教育を目指した。

二つ目は、先輩のイベントに参加した経験をレポートにするという設定を残しつつ、さらにそれを報告書ではなく提案書という形にすることであった。

それによってイベントへの参加が積極的なものに

なると考えた。何かを提案しないといけないという課題を課された場合、学生には、そのイベントがどのようなものであったのか、その客層はどうであったか、イベントは活性化していたか、問題点は何かなどを見つけてくる必然性が生じる。それらに着目しなければ、妥当な提案書を書けないからである。つまり、学生は積極的にイベントに参加して情報を収集することで、考えるための材料をもった状態でレポートを書くことができると考えた。

以上をふまえた本実践の授業デザインを示す。

対象者は愛知学泉大学家政学部家政学専攻の「キャリア形成Ⅱ」を履修している1年生31名で、11月3日から12月15日（全15週の授業のうち第7週から第11週に相当）にかけて行われた。11月3日の第7週のみ45分であり、その他は1コマ分90分全てを使用した。

本稿では、第7週から第11週を第1回から第5回として各回の授業内容を示す。

#### 【第1回（11月3日）】

第1回目では、まず学生に対してテーマ、学修のねらい、課題および学修活動の方法、注意事項を示した。

テーマは「書く力をつける」であり、「先輩のイベントを見学した後に、そのイベントをさらに活性化させる企画の提案書を書くことを通して、主張や論証が妥当な文章を書く力をつけることを目標とし、3人ないしは4人のグループ活動での相互レビューやディスカッションによる思考活動を通してライティング能力を高めるという目標も伝えた。

課題は見学するイベントが2種類あったため、それぞれに対応させて作成したが、いずれも新たな企画の提案を行うことが求められており、基本的な指示に違いはなかった。

見学対象となるイベントには「生活スタジオ入門」を履修している2年生がブースを出展している「なごやHAPPYタウン」（11月6日、名古屋市栄オアシス21）と「生活スタジオ」のプロジェクトとして3年生が運営に協力している「岡崎化猫まつり」（11月13日、岡崎市東康生商店街一帯）を設定した（写真1、2）。

どちらを見学するかは事前に希望調査をし、後のグループワークでの人数調整を考慮して決定した。その結果、13名が「なごやHAPPYタウン」、18名

が「岡崎化猫まつり」を見学した。

それぞれのイベントに対する課題は、「なごやHAPPYタウンは子ども向けの参加体験型イベントである。子どもたちは工作や実験、クイズなどを通して暮らしに役立つ知識を学んでいく。そして、学習して貯めたスタンプを買い物券と交換して、消費生活を擬似体験する。11月6日のイベントを観察し、なごやHAPPYタウンがさらに活性化するブースを提案しなさい」

「岡崎市は日本三大化け猫伝説の地である。東康生まちづくりの会は化け猫伝説を使って地域を活性化させていきたいと考えている。その手始めとして今年、化け猫キャラクターの着ぐるみと、化け猫の石像モニュメントが制作された。11月13日のイベントを観察し、化け猫伝説あるいは着ぐるみやモニュメントを使って街の活性化を図る企画を提案しなさい」であった。

なお、提案の内容について「なごやHAPPYタウン」では消費生活に関する学習／店舗ブースであること、「岡崎化猫まつり」では化け猫を使うことを制



写真1 なごやHAPPYタウン



写真2 岡崎化猫まつり

約として課した。

以上のように課題を説明した後、「提案／主張を考えて書く」とはどういうことかを Toulmin の議論の技法 (Toulmin, 2003) <sup>6)</sup>を基に「提案／主張、データ、保証、裏づけ、反証、限定」を含んだレポートが求められていることを伝えた。それぞれの要素については次のように説明した。

主張…提案をしている。

データ…提案を支えるデータ／事実が述べられている。データは観察したこと、インタビューの内容等いろいろありうる。

保証…データが提案に関連していることを保証する。

反証…自らの提案と対立する言明や例外を示し、別の角度からの検討もする。提案したいことだけしか述べていないのは未熟である。

裏づけ…保証が一般的に、常識的に認められていることである (私だけの意見ではなく、私を含めてその他大勢が言ってる)、あるいは専門家も言っていることである等と言う。

限定…提案が成り立つ範囲、制約 (この地域だけ、この客層だけ、予算、時間など) があることを述べる。

さらに、担当教員による見本を「あいちトリエンナーレ 2016」を事例に作成し、それぞれの要素がどこにどのように含まれているかを示した。

続いて、提案を書くために情報を収集する必要があることを説明した。その際の基本的な考えは、「私たちは体験することによって学ぶ (learning by doing)。実際に体験することで、良いとか悪いとかを肌で感じることができる。この自分ごととしての感覚が提案する際の思考の材料となる」ということであつた。情報収集の方法はさまざまなものがありうるが、本実践では、「体験する」「観る」「聞く」の3点に絞った。

「体験する」ことについては、客の視点でイベントを体験すること、ブースの中に入り先輩の視点で体験することを指示した。

「観る」ことについては、社会学の参与観察／フィールドワークの方法に基づいて、観察の目的に沿って調査を計画するときのポイント、「5W1H」に沿って観察しておくべきポイントを事前に押さえること、フィールドワークの心構えを説明した。また、来場者1名をトラッキングすることを課し、来場者の「動線」を辿る追跡調査の方法を解説した。

「聞く」ことについては、イベントの運営者、企画者、来場者、地元の人たちの思いは、イベントを体験したとしても自分の感覚では想像が難しいので、その人たちに直接、話を聞くことを通して把握し、提案の材料にすることが目的であることを説明した。各イベントに対してインタビュー対象を三つ設定した。

「なごや HAPPY タウン」のインタビュー対象は、

- ① ブースの先輩、
- ② ブースに来た子ども、
- ③ 保護者

であつた。

「岡崎化猫まつり」では、

- ① ブースの先輩
- ② 来場者
- ③ 東康生商店街の方

であつた。

それぞれに対する質問項目は次の三つを必須とした。「なごや HAPPY タウン」では

- ① ブースの先輩に対して、
  - 1) なぜこの企画にしたのですか
  - 2) 工夫したことは何ですか
  - 3) 困難だったこと、苦しかったことは何ですか
- ② ブースに来た子どもに対して、
  - 1) 来た目的
  - 2) 他に楽しかったブースは何ですか、それはなぜですか
  - 3) 学んだことは何ですか
- ③ 保護者に対して、
  - 1) 来た目的
  - 2) こういうブースがあつたらいいというのはありませんか
  - 3) 自分の子どもに、こういう賢い消費者になってほしいという思いはありますか (例えば、表示に騙されないでほしいなど)

「岡崎化猫まつり」では

- ① ブースの先輩に対して、
  - 1) なぜこのプロジェクトに参加したのですか
  - 2) 工夫したことは何ですか
  - 3) 困難だったこと、苦しかったことは何ですか
- ② 来場者に対して、
  - 1) 来た目的
  - 2) 企画 (着ぐるみ、モニュメント、クイズラリー) への感想



3) 康生町（商店街）の印象

③東康生商店街の方に対して、

- 1) なぜこの企画をしたのですか
- 2) 学生とのコラボレーションで、新しくやってほしいこと、期待することはありますか

3) 康生町（商店街）の魅力は何ですか

であった。

それ以外の質問は状況に応じて行うよう指示した。

本実践はレポートライティングの能力向上が主目的であるが、情報収集（研究）の方法を学ぶということも意図して行われた。

11 月 3 日に以上のレクチャーを行い、「なごや HAPPY タウン」の見学者は 11 月 6 日のイベントに、「岡崎化猫まつり」の見学者は 11 月 13 日のイベントに参加した（写真 3、4）。

いずれもイベント終了後 3 日以内に 1st のレポートを提出することが求められた。1st レポートの字数制限は 700 字以上 1500 字未満とした。

【第 2 回（11 月 17 日）】

第 2 回目には、グループ内で 1st レポートに対する相互レビューを行った（写真 5）。相互レビューを



写真3 「なごや HAPPY タウン」の見学、インタビュー



写真4 「岡崎化猫まつり」の見学、インタビュー

行う前に、レビューの方法についてレクチャーを行った。

レビューとは、批評を書く、論評するなどの意味であり、ここでは、グループメンバーのレポートを読み、提案がされてない、提案は書かれてあるが曖昧でよくわからない、データと提案が関連してない、これで反証になっているのか、といった疑問をふまえて、これを書かなければいけない、これはたぶん妥当でない、なぜならこうだから、などとコメントをすることがそれに相当すると説明した。

レビューのためのワークシートを配布し、

- 1) 全体的要約として、その提案書にはどのような内容が書かれてあるかを簡潔にまとめること、
  - 2) 問題のある要素（提案、データ、保証、裏づけ、反証、限定のいずれか一つ）を指摘すること、
  - 3) 述語がないなど、日本語の間違い、接続詞の不適切さ、誤字脱字などの指摘をすること
- をコメントすることが求められた。

相互レビューは次の手順で行った。

- 1) 書いてきた自分のレポートをグループ内の人に渡す。
- 2) 渡されたレポートを読み、コメントシートに 15 分間でコメントを書く。
- 3) 次にもう一人の執筆者のレポートを読み、同様に 15 分間でコメントを書く。
- 4) 全員がコメントを書き終えたら、コメントとレポートを執筆者に返却する。
- 5) 返却されたコメントを読み、自分の書いたレポートのどこをどう直さなければいけないか、コメントシートの空いているところに改善プランを書く。

その後、イベントごとに同じインタビュー対象者



写真5 グループ内相互レビュー

同士で集まり、各人が収集した情報を集約し、そのインタビュー対象者のニーズを考えた（エキスパート活動）。

授業終了後、4日以内に2ndレポートを提出することが求められた。2ndレポート以降の字数制限は1000字以上1500字未満とした。

### 【第3回（11月24日）】

第3回目では、前回のエキスパート活動のグループで相互レビューを行った。相互レビューの方法は同様であった。次に、トラッキングデータの分析・解釈を行った。

授業終了後、4日以内に3rdレポートを提出することが求められた。

### 【第4回（12月1日）】

第4回目では、インタビュー対象者が異なる元のグループに戻り、各人の提案を再考した。再考のやり方は話し合いとした（写真6）。

まず現時点での提案が妥当なものか（根拠となる事実、データがあるか、保証されているか、反証があるか、限定されているか）を検証し、次にグループで優れた提案を一つ考えた。優れた提案の目安として、ターゲットのニーズを満たしている、新たなニーズを開発している、ターゲットの範囲が広い（子ども、大人、地域の人、運営者など多くの人のニーズを満たす）、提案の内容が具体的であり実現性が高い、問題点が明確に示され、それをクリアしようとしており、提案の根拠がある、独自性がある、利益が大きい、持続可能であることを提示した。

授業終了後、4日以内に4thレポートを提出することが求められた。



写真6 提案再考のための話し合い

### 【第5回（12月15日）】

この課題の最終回となる第5回目では、これまでの活動の振り返りを行った。1stから4thまでのレポートを並べて見返し、

- 1) 何が変わっているのか、
  - 2) 良くなったところがあるとすれば、それはなぜか、
  - 3) 変わらなかった（あるいは悪くなった）ところがあるとすれば、それはなぜか、
  - 4) レポートを書くときに、自分に足りていないことは何だと思ったか、
  - 5) レポートを良くするために必要なものは何だと思ったか、
- という問いについて考えた（写真7）。

その後、レポートにおける「形式的表現」について、自分の問題点をチェックさせ、学生同士で改善案を考えさせた。それでも改善案が見いだせない場合は教員が指導を行った。

最後に、学生自身が本実践の効果を実感できているか、アンケート調査を行った。アンケートの質問項目は以下に示す。

- 1) 以前に比べて書く力はついたと思うか
- 2) これまでのレポートに比べて、書く過程で思考したか
- 3) 毎回書くのは大変だったが、その分の学びがあったか
- 4) 他者からのコメントはレポートを改善するのに役立ったか
- 5) 他者のレポートを読むことで、自分のレポートの良いところや悪いところに気がついた。
- 6) 自分の提案は満足のいくものであったか
- 7) レポートをもっとうまく書けるようになりたいか



写真7 活動の振り返り

これら 7 項目の質問に対して (1: 全くなかった、2: 少しあった、3: かなりあった) で回答を求めた。

5th レポート提出は必須としなかったため、分析は 4th レポートまでのデータで行った。

### 3. 授業実践の評価

授業実践の効果はレポート内容の変化を分析することによって評価した。レポートの内容に関して、授業担当以外の教員 6 名がルーブリックを用いて採点を行った。ルーブリックの内容は次の通りであった。Toulmin モデルにおいては、「裏付け」は「保証」を保証するものであり、「保証」による提案の妥当性を高める役割を担うという見地に立って、本ルーブリックでは 1 つの項目としてまとめることにした。それら 5 項目に全体的評価を加え、6 項目に対して評価を行った。各項目の評価基準は

提案

- 0 点: 提案はされていない
- 1 点: 提案はあいまいである
- 2 点: 提案は明確である

データ

- 0 点: 提案の根拠となるデータがない
- 1 点: データは提示されているが提案と無関係である
- 2 点: データは提案と関連している

保証・裏づけ

- 0 点: データが保証されていない
- 1 点: データの保証は示されているが裏づけがない
- 2 点: データの保証が明示され裏づけもされている

反証

- 0 点: 別の場合を考えていない
- 1 点: 自らの提案の問題点だけが述べられている
- 2 点: 対立する意見に対する検討がなされている

限定

- 0 点: 提案の範囲が示されていない
- 1 点: 限定の記述はあるが、提案とは無関係である
- 2 点: 自らの提案が成り立つ条件を述べている

全体的評価

- 0 点: 提案書とは言い難い

1 点: 書き直せば良い提案書になる可能性がある

2 点: 良い提案書である

とした。

レポートは三つのグループに分け (A: なごや HAPPY タウン、B: 岡崎化猫まつり 1、C: 岡崎化猫まつり 2)、それぞれ 2 名の教員が評価を行い、その合計得点を算出した。

レポートは執筆学生の氏名を隠した上で通し番号をランダムに割り当て、2 名の評価者は通し番号を上昇、下降それぞれの順で評価した。評価の個人内変動を最小にするために、1 日以内に行った。一度おこなった評価を変更することは認めた。なお、2 名の評価者間で 2 段階以上評価が離れた場合は再評価を求めた。ただし評価の修正は必須とはしなかった。

分析対象は 1st から 4th まで全てのレポートを提出した者のみとしたため、分析対象は「なごや HAPPY タウン」10 名、「岡崎化猫まつり」13 名となった。

見学したイベントは異なったものの同様の課題を行っていたこと、および結果のパターンが同様であったことから、二つのイベントはまとめて分析した。

評価項目ごとの 1st レポートから 4th レポートの評価得点の変化を図 1 に示す。全ての評価項目に関して、1st レポートから 4th レポートにかけて得点が上昇していた。またいずれの評価項目に関しても、1st レポートから 2nd レポートの上昇が大きかった。提案およびデータとそれ以外の項目は全体的に得点差が大きかった。

評価項目ごとにレポート提出回を被験者内要因とした分散分析を行った。その結果、すべての評価項目において提出回の効果が認められた (提案:  $F(3, 66) = 12.34$ ,  $MSE = 0.49$ ,  $p < .001$ ; データ:  $F(3, 66) = 8.37$ ,  $MSE = 0.43$ ,  $p < .001$ ; 保証・裏づけ:  $F(3, 66) = 5.45$ ,  $MSE = 0.49$ ,  $p = .002$ ; 反証:  $F(3, 66) = 17.60$ ,  $MSE = 0.43$ ,  $p < .001$ ; 限定:  $F(3, 66) = 7.38$ ,  $MSE = 0.71$ ,  $p < .001$ ; 全体的評価:  $F(3, 66) = 16.32$ ,  $MSE = 0.37$ ,  $p < .001$ )。

Ryan 法による多重比較の結果、すべての評価項目において、1st レポートとそれ以外の提出回の間で有意な差が認められた。2nd レポートと 3rd レポートおよび 4th の間、3rd レポートと 4th レポートの間には有意な差は認められなかった。

次に、授業実践終了後に行った実践の効果の実感

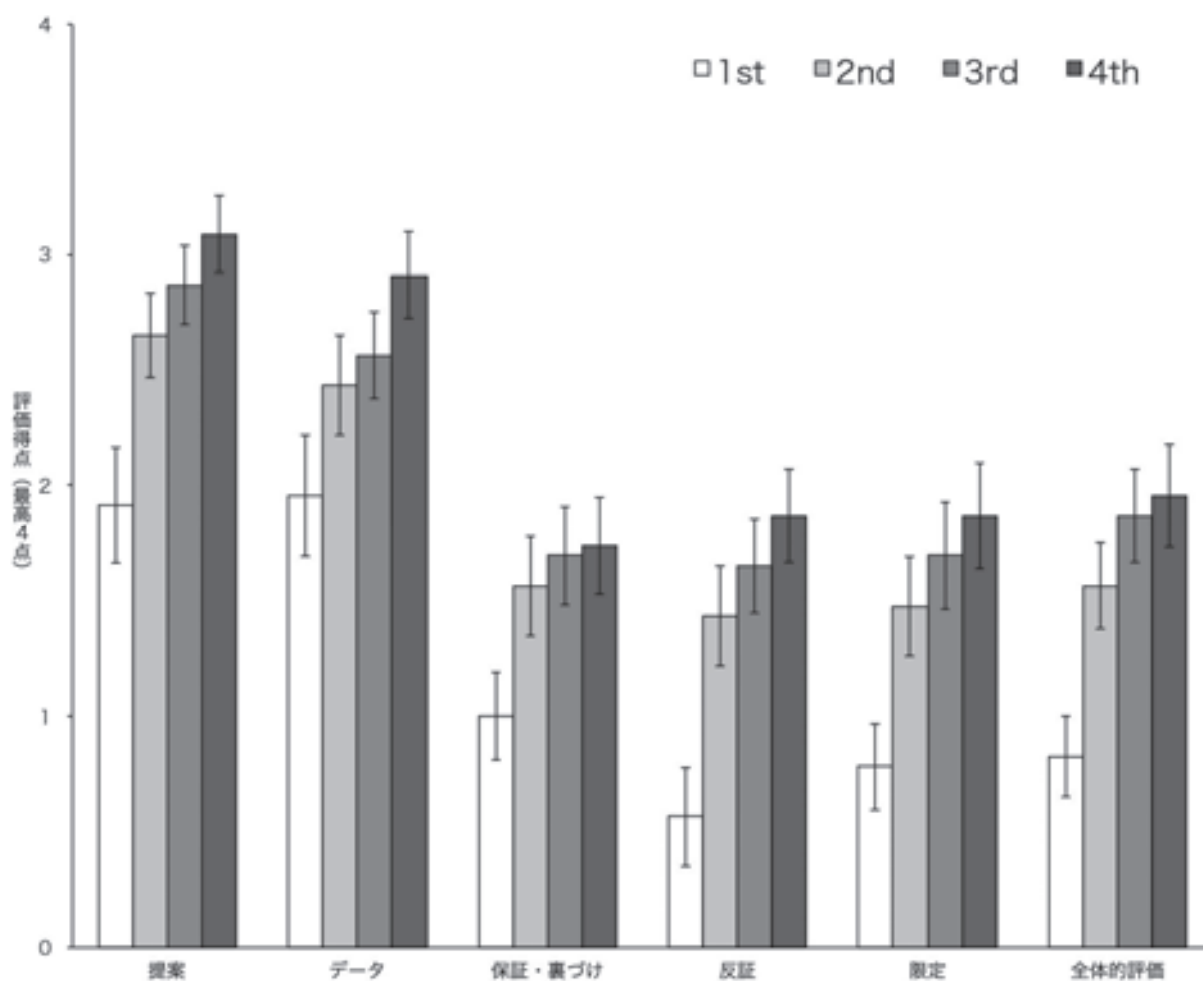


図1 評価項目ごとの1stレポートから4thレポートまでの評定点(エラーバーは標準誤差)

に関するアンケートの結果を表1に示す。レポートライティングのプロセスに関しては、4つの項目(項目2「これまでのレポートに比べて、書く過程で思考したか」、項目3「毎回書くのは大変だったが、その分の学びがあったか」、項目4「他者からのコメントはレポートを改善するのに役立ったか」、項目5「他者のレポートを読むことで、自分のレポートの良いところや悪いところに気がついた」)において評定平均値が2.0を越えており、効果が実感されていたといえる。しかし、項目6「自分の提案は満足いくものであったか」では評定平均値が2.0を下回っており、考えて書く努力はしたけれども、自分自身の満足には至っていないことがわかる。これは採点者の教員による評価において、「提案」は含まれていたとしても「全体的評価」があまり高くならなかったことと一致している。学生が自分自身のレポートの質を適切に評価できていたのかもしれない。これ

に関連して、項目1「以前に比べて書く力がついたと思うか」についても評定平均値が2.0を下回り、書く力の向上を実感できないという現実がある。そうとはいえ、項目7「レポートをもっとうまく書けるようになりたいか」は評定平均値2.7であり、非常にそう思っていることが見て取れる。

#### 4. 授業実践についての考察

1stレポートから4thレポートにかけて、全ての評価項目の得点が上昇したことから、本実践を通して、学生の考えて書く力を向上させることができたといえる。ここでは、まず1stレポートを含め全体的に得点の高かった「提案」および「データ」について考察し、次に2ndレポートにおける全ての評価項目の得点の上昇について考察する。最後に、本実践の限界および問題点について述べる。

「提案」は1stレポートから示されていた。これ



表1 授業後の受講生に対するアンケート

質問項目	平均値	標準偏差
1) 以前に比べて書く力はついたと思うか	1.9	0.3
2) これまでのレポートに比べて、書く過程で思考したか	2.4	0.5
3) 毎回書くのは大変だったが、その分の学びがあったか	2.2	0.4
4) 他者からのコメントはレポートを改善するのに役立ったか	2.5	0.5
5) 他者のレポートを読むことで、自分のレポートの良いところや悪いところに気がついた。	2.3	0.6
6) 自分の提案は満足のものであったか	1.9	0.3
7) レポートをもっとうまく書けるようになりたいか	2.7	0.5

Note. 1 = まったくない, 2 = 少しある, 3 = かなりある

はレポートの課題が新しい企画の提案であったため、課題の指示に従った結果であると考えられる。「データ」についても 1st レポートから示されていた。「提案」と同様に、インタビューやトラッキング等のデータ収集をイベント見学時の課題としたため、それらのデータを利用した結果であるといえる。このように、ほとんど何もレクチャーが行われていない段階であっても、課題の提示の仕方によって（成瀬、2016）<sup>7)</sup>、あるいは書く前に情報を収集しておくことで、学生はレポートにおいて提案／主張を示し、その根拠となるデータを示すことができるといえよう。ただし、「提案」についてはあいまいであるもの、「データ」についても提示しているだけで提案とは無関係であるものが少なくなかった。はじめから「提案」と「データ」を論理的に結びつけられる思考をすることは困難であるのかもしれない。

2nd レポートでは、全ての評価項目の得点が上昇した。特に、1st レポートの得点が低かった「保証・裏づけ」、「反証」、「限定」、「全体的評価」における得点の上昇が大きかった。また 1st レポートですでに一定の水準に達していた「提案」、「データ」についても得点が上昇していた。この上昇については、第 2 回目の授業内容が直接影響した可能性が高い。第 2 回目の授業内容は、一つは相互レビューであり、もう一つはエキスパート活動（同じカテゴリーの対象者にインタビューをした者同士で情報を共有し、その対象者のニーズを考える）であった。授業実践後の受講生に対するアンケートでは、他者からのコメントがレポートを改善するのに役立ったと答えていることと合わせると、学生同士の相互レビューによってレポート内容が向上したのではないかと考えられる。白石・鈴木（2009）<sup>8)</sup>によると、相互レビューがレポートを改善させる理由として、他者のレポ

ートを読むことによって自分のレポートの改善点を見つけるということ、他者のレポートにコメントすることで自分のレポートを批判的に見直すこと、および他者からコメントをもらえることでそれに対応する形で改善が行われることが挙げられている。彼女らの研究では、レポートを読むだけでは Toulmin モデルの要素が改善されなかったことから、本実践の結果は他者のレポートにコメントをすることおよびコメントをもらうことによって自分のレポートの改善に結びつけたと考えられる。

ここまで述べたように、本実践はレポートライティング力の育成において一定の効果を示すことができた。特に第 2 回目のレクチャー後のレポート内容が良くなったことは今後のライティング実践につながる成果といえる。しかしながら、そこには相互レビューやエキスパート活動以外の要因が影響した可能性もある。それは、字数制限の問題である。1st レポートの指定文字数は 700 字以上であり、2nd レポート以降では 1000 字以上を求めた（いずれも最大字数は 1500 字であった）。字数が増えることと内容が充実することに強い因果関係はないが、大学生のレポートだけに限れば字数の多いレポートの方が内容が良くなる傾向はあるかもしれない。1st レポートの字数を減らしたのは、イベント見学後から第 2 回目授業までの時間が 3 日しかなかったためである。実践の効果を正確に捉えるためにも改善すべき要素であると考えられる。また、レポートには「提案」および「データ」を書くことはできたが、それ以外の要素についてはレポートに含めた程度であり、全体として「良いレポート」の基準には達したとはいえない。自分の提案や論であっても批判的に考えていく態度の育成が必要である。

## 5. 結論

本稿では、学生が提案型レポートを繰り返し書き直すことを通してレポートライティング力を向上させることを目的として進められた実践について、その効果の検証を行った。この実践の特徴としては、教員のレクチャーによる指導に加えて、学生自身の情報収集およびチームでの議論を通じた分析と学生同士の相互レビューという過程を設定することにより「考えて」から「書く」ことを促した点にある。

今回、学生たちに課した 1st レポートから 4th レポートを評価した結果からは繰り返し書き直すことで内容が充実する傾向が見られた。しかし、この学生たちの成長がその後も持続し、当該レポートだけでなく、他科目等のレポートへも転移するかについては別の検討が必要となろう。そして今後も本実践のような取り組みを継続し、アンケート項目 7「レポートをもっとうまく書けるようになりたいか」で高い数値を示した学生の願いに応えられる教育プログラムを提供していくことが、我々教員に求められているといえよう。

本研究は平成 28 年度愛知学泉大学学内 GP の助成を受けて行われた。

## 引用文献

- 1) 文部科学省高等教育局：「大学における教育内容等の改革状況について（平成 26 年度）」，(2016) <参照先：  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/daigaku/04052801/\\_icsFiles/afieldfile/2017/09/06/1380019\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/_icsFiles/afieldfile/2017/09/06/1380019_1.pdf)  
>（参照日：2017 年 9 月 6 日）
- 2) 井上千以子：『大学における書く力考える力——認知心理学の知見をもとに——』，東信堂，pp.3-9. (2008)
- 3) 鈴木宏昭（編）：『学びあいが生みだす書く力』，丸善ブラネット株式会社，(2009)
- 4) 三宅なほみ・東京大学 CoREF・河合塾：『協調学習とは——対話を通して理解を深めるアクティブラーニング型授業——』，北大路出版（2016）
- 5) 三宅なほみ・白水始：『学習科学とテクノロジー』，放送大学教育振興会，p.26（2003）
- 6) Toulmin, S. E.（戸田山和久・福澤一・訳）：『議論の技法 トゥールミンモデルの原点』，東京図書，(2003)
- 7) 成瀬尚志：『学生を思考にいざなうレポート課題』ひ

つじ書房，(2016)

- 8) 白石藍子・鈴木宏昭：『3 章 相互レビューによる論証スキルの獲得（『学びあいが生みだす書く力』鈴木宏昭編），丸善ブラネット株式会社，pp.31-54. (2009)